

درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم

م.م. حسين عمران عبود السيلوي

ديوان الوقف السني / مديرية الوقف السني / الفرات الأوسط

(قدم للنشر في ٢٦/٩/٢٠١٩ ، قبل للنشر في ٦/١١/٢٠١٩)

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتم تصميم استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تكونت من (٤١) فقرة ووزعت على خمسة مجالات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة الدراسة والمكونة من (٤٦) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها يمارسون مهارات التفكير التأملي بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أن آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير التأملي لا تختلف باختلاف متغيراتهم الشخصية.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، معلمو الاجتماعيات، مهارات التفكير التأملي.

Extent of practicing the meditative thinking skills by social studies teachers from their perspective

Abstract:

The current study aimed to identify the extent of practicing the meditative thinking skills by social studies teachers from their perspective. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey approach was used. Questionnaires were prepared to collect data from the study sample with (41) items that were distributed to five areas. After confirming the validity and reliability of the tool, the researcher distributed the questionnaires to the study sample which consisted of 43 male and female teachers. The study concluded that the social studies teachers practice the meditative thinking skills by a high degree and that the viewpoints of teachers regarding their extent of practicing the meditative thinking skills do not defer by their personal variables.

Keywords: extent of practicing, social studies teachers, meditative thinking skills.

١. التعريف بالبحث

١.١. المقدمة وأهمية الدراسة

لقد تطورت الثورة العلمية والتكنولوجية في القرن الحادي والعشرين بتطور لم يسبق له مثيل، أدت إلى تقدم هائل وسريع في شتى مجالات الحياة، وقد صاحب هذا التقدم تحولات سياسية واجتماعية واقتصادية كبيرة انعكست بدورها على التربية والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والتي أحدثت انقلاباً كبيراً في طبيعة تلقي المعلومة سواء على مستوى الدرس والمحاضرة أو على مستوى الثقافة العامة والمعرفة المتداولة، حيث لم يعد هدف العملية التربوية الاقتصار على إكساب الفرد المعرفة، بل تعداها إلى تنمية قدراته على التفكير السليم باستخدام العمليات العقلية العليا، ومحاولة إكسابهم المهارات اللازمة كي يستطيع التعامل مع المعرفة بمختلف أطرافها بفاعلية.

ونظراً لأهمية التفكير في حياة المتعلم، وأثره في رفع المستوى التعليمي لديه؛ توجب علينا أن ننظر إلى التفكير بعين الاهتمام، والبحث في الوسائل التي تعمل على ذلك، ولعل أهم وسيلة من هذه الوسائل هي وسيلة تطور عملية التفكير، هذه العملية الذهنية التي

كانت سبباً في رقي الأمم وتفوق بعضها على بعض، لذلك باتت قضية تعلم وتعليم التفكير قضية تربوية حساسة، ويجب أن تتظافر الجهود التربوية وغير التربوية من أجل تحقيقها، بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والثقافة (إبراهيم، ٢٠٠٦).

ويشير طاشمان (٢٠١٠) إلى ضرورة الاهتمام بالمعلم والعمل على تنمية قدراته ومهاراته بشكل أساسي، حتى يستطيع مواكبة التحولات الاجتماعية والإقتصادية بكل اقتدار والتغلب على المشكلات التي تواجهه بفكر منفتح، وعقلية مستنيرة، وكل ذلك تحديات كبيرة للمدرسة، مما يفرض عليها التركيز على تزويد المعلمين بمهارات واستراتيجيات حديثة تمكنهم من مواكبة التغيرات والتطورات المعاصرة.

ويرى الحارثي (٢٠١١) أنه أصبح من الضروري على المعلم أن يكون على اطلاع مستمر بما يستجد من طرائق تدريس واستراتيجيات، وأن يختار أو يبتكر الأساليب، والاستراتيجيات التي تناسب الموقف التعليمي، وخصائص طلابه حتى يوفر لهم توظيف المعارف، والمهارات المكتسبة في جميع مواقف الحياة.

بأنواعه المتعددة لدى الطلبة وخاصة التفكير التأملي حتى يستطيعوا التكيف مع التطورات المحيطة وحل المشكلات التي تعترضهم (حميد، ٢٠١٣).

ويشير عبيد وعفانه (٢٠٠٣) إلى أن التفكير التأملي هو تفكير موجه يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج الى استنتاجات معينة من أجل الوصول إلى حل معين وبذلك يُلاحظ أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.

أما السليتي (٢٠٠٦) فيرى أن التفكير التأملي يعد من أهم المهارات التي يحتاجها الطلبة في مواقف القراءة والكتابة، وهي بحاجة ماسة إلى تعليم وتطوير مستمر بتوفير الخبراء لتعلم مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ليصبح لديهم عقل وتأمل وفكر مفتوح ومرن، قادر على الإكتشاف والإبداع والتقييم وإصدار الأحكام والتحليل والتركيب وحل بعض المشكلات التي تحدث في التعليم.

وشكلت أفكار ديوي اللبنة الأولى في هذا المجال، فطرح مفهوم التفكير التأملي في كتابه (كيف تفكر) الذي أعده حينها للمعلمين وكان الافتراض الأساسي له أن التعلم يتحسن على قدر

ويذكر الزعبي (٢٠٠٩) أن التدريس هو من أجل تنمية التفكير، ويمكن أن يتم الانتقال فيه من الناحية النظرية البحتة إلى الناحية التطبيقية، إذا تم إعتقاد الفرضية التي تقول "أن الفرد في المدرسة إنسان نريد منه أن يمارس دوراً حيواً في المجتمع، يعرف كيف يواجه متطلبات الحياة وتعقيداتها بدرجة مناسبة من التفكير"، بدلاً من أن يواجه تلك المتطلبات بنوع من الرضوخ لتلك التعقيدات والإستسلام لها.

ويشير عبيد وعفانه (٢٠٠٣) إلى وجود العديد من الأنواع والأنماط من التفكير وهي: (التفكير البصري، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير المنطومي)، حيث يجب على المعلمين التركيز على العمليات العقلية العليا من التفكير لإعداد الطلبة وتأهيلهم لمجتمع تتميز مشكلاته بالتعقيد.

ويعد التفكير بمستوياته المتقدمة من أهم المواضيع التي يحرص عليها التربويون في العملية التعليمية لمواجهة تحديات عصر التكنولوجيا، حيث يسعى التربويون لتنميته لدى الطلبة، فالعلم في كل لحظة يتطور، وهذا يتطلب تنمية مهارات التفكير

بينما تراه ليونز (Lyons, 2010)، بأنه: نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب أهميتها.

أما جيلفورد (Guilford) فيعرفه "مجموعة من المهارات تتضمن مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الاصلالة ومهارة الحساسية تجاه المشكلات ومن ثم العمل على إعادة صوغ المشكلة وشرحها بالتفصيل" (طاشمان، ٢٠١٠: ٥٨).

ويعرفه بركنس (Perknis) بأنه "ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجددة والأصالة، إضافة إلى عدد من القدرات البسيطة هي: (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، القدرة التحليلية والتركيبية)"، (أوجين، ٢٠١١: ٦٦).

يمكن للباحث تعريف التفكير التأملي وفقاً للتعريفات السابقة على أنه التفكير بعمق والنظر في الأشياء، ودراسة مكوناتها، بشكل تحليلي يصاحبها عمليات المعرفة ذات المعنى والتفاعل مع الآخرين ومهارات حل المشكلة والحوار التأملي حول الإنجاز والتغذية الراجعة، للوصول إلى نتيجة معينة تضاف إلى خبرات الشخص السابقة.

الدرجة التي يعتمد فيها على تأملات الفرد، والتفكير التأملي بوصفه تفكير متعمق يتضمن السعي للعثور على معنى للأحداث، فهو يستهدف توضيح العناصر الغامضة والاستفادة من الخبرات السابقة، وانطلاقاً من مهارات الوصف والتحليل والاستدلال، ويعد ديوبي التفكير التأملي تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، ويمثل هذا التفكير حالة من الشك أو التردد بحيث تمثل نشأة أو منطلقاً لعملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء لحل الحالة (Lyons, 2010).

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي من وجهة نظر المختصين، وفيما يلي بعضاً منها:

عرفه كيم (Kim, 2005)، بأنه: معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، من خلال التفاعل مع الآخرين والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم.

مما سبق تكمن أهمية هذه الدراسة من جانبين وهما :

ثانياً: الأهمية التطبيقية

أولاً: الأهمية النظرية

هناك دراسات تناولت هذا الموضوع ومنها ما تم في

المعهد العالي للدراسات الإسلامية، كما من المتوقع أن يستفيد من

نتائج هذه الدراسة الفئات التالية:

١. قد تفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وذلك

بتزويدهم بمهارات التفكير التأملي لغرض تدريب معلمي

الاجتماعيات لتوظيفها في المواقف التعليمية.

٢. قد تفيد مؤلفي كتب الاجتماعيات وذلك بتضمين

مهارات التفكير التأملي في دروس المبحث وفقاً لمستويات الطلبة

العقلية وصفوفهم الدراسية.

٢.١. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد تنمية التفكير لدى المتعلمين، ولا سيما في المرحلة

المتوسطة، مطلباً رئيساً من متطلبات العملية التعليمية التعلمية، وهو

من الضرورة بمكان أن يبقى ماثلاً في عمليات التعلم والتعليم، سواء

في مناهج الدراسات الاجتماعية أم غيرها. كما أن التجديدات

التربوية تكون قابلة للتطبيق حينما يكون منفذوها نشيطين، مما

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها أحد المواضيع المهمة في

طرائق التدريس، وآلية تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وأهمية

ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي في تدريس

الاجتماعيات، لكونها تساعدهم على اكتساب المعرفة أو

إستدلالها، وكذلك بوصفها أهدافاً تربوية سعت إلى تحقيقها الكثير

من الدول المتقدمة في أنظمتها التربوية كجزء لا يتجزأ من مناهجها

الدراسية. كما وتكمن أهمية هذه الدراسة في قلة الدراسات على

حد علم الباحث التي تناولت موضوع الدراسة الحالية "درجة

ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة

نظرهم"، لذلك يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة

إلى الأدب التربوي الذي ربما يساهم في إثراء المكتبة العربية.

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارستهم لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة)؟

٣.١. **حدود الدراسة ومحدداتها:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بالاتي:

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على محافظة الأنبار.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الاجتماعيات.

الحدود الموضوعية: اقتصرت مهارات التفكير التأملي على المهارات الآتية: (المعرفة ذات المعنى، التفاعل مع الآخرين، مهارات حل المشكلة، الحوار التأملي حول الإنجاز، التغذية الراجعة).

وتحدد نتائج الدراسة في ضوء صدق الأداة وثباتها وموضوعية المستجيبين عليها.

يجعلهم يستشعرون الحاجة للتغيير، ويمتلكون الحماس نحوه، ويطورون رؤى جديدة حول عملية التعلم والتعليم.

ومن هنا يبرز دور المعلم في توجيه تفكير الطلبة الصحيح وتحفيزهم لإنتاج تفكير عالي المستوى بمناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك بإثارة تفكيرهم وبتمية مهارات التفكير التأملي التي تساعدهم على التفاعل مع المحتوى الدراسي، وتوليد الأفكار وتحليلها، وتعتبر أحد الطرق التي تشجعهم وتعززهم على التفكير التأملي من حيث نقد وتقويم أفكارهم.

من هنا، رأى الباحث أهمية الكشف عن ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم، حيث يشير الأدب التربوي المتعلق بتدريس مواد الدراسات الاجتماعية، إلى ندرة البحوث العلمية والدراسات التي أهتمت بدراسة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي.

وبناءً عليه؛ فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، وهو نشاط عقلي مميز، يعتمد على القوانين العامة للظواهر، حيث ينطلق من النظر والتدبر والاعتبار والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر، ولا ينفصل التفكير التأملي عن النشاط العلمي للإنسان، فهو يدل على شخصيته، بالإضافة إلى أن التفكير التأملي يعد تفكيراً ناقداً يستخدم المقاييس والرؤية البصرية الناقدة، وتفكير واقعي عقلائي تبصري يتفاعل مجبوية ويتوصل إلى حل المشكلات. (جروان، ٢٠١١).

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير، التي تجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

٤.١. التعريفات الإجرائية: وردت عدة مفاهيم بهذه الدراسة وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية :

درجة ممارسة: وتعني درجة توظيف معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي في تدريس مادة الاجتماعيات من وجهة نظرهم وتقاس من خلال الاستجابة على فقرات الاستبانة .

معلمو الاجتماعيات: هم الأفراد المؤهلون علمياً الذين يقومون بتدريس الاجتماعيات بمختلف أقسامها .

التفكير التأملي: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل بمهارات الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات والوصول إلى إستنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية وتقاس باستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي قام الباحث بإعدادها .

٢. الدراسات النظرية

١.٢. خصائص التفكير التأملي

يعد التفكير التأملي تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، وينبئ على افتراضات صحيحة، وهو تفكير فوق معرفي

۱. التفسير المبدئي للمشكلة: وهو تفسير يتسم بالعموية والتلقائية، يظهر في أعقاب الإحساس بمشكلة معينة بناءً على تجارب وخبرات سابقة.
۲. تحديد المشكلة بصورة منظمة دقيقة: وتعد هذه المرحلة أول مرحلة من مراحل التفكير التأملي.
۳. وضع الفرضيات: ويتم ذلك في ضوء تحديد المشكلة وأبعادها، حيث يتم وضع الفرضيات التي قد تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك في ضوء ما يتجمع من استدلالات مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك للتأكد من سلامتها وقدرتها على حل المشكلة من مختلف أبعادها.
۴. اختبار الفرضيات: وذلك من خلال التحقق من صدقها بتجريبها، تمهيداً لإصدار الحكم العام.
- أما شون (Shon) المشار إليه في عودات (٢٠٠٦) فقد صنف مراحل التفكير التأملي وفق الآتي:
۱. يقلل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهم تقمصهم العاطفي.
۲. مرونة في التفكير وإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه والتدقيق والضبط والمساءلة واستيضاح المشاكل وتصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة ودقة في اللغة والاعتقاد.
۳. استخدام كافة الأحاسيس والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق والتساؤل.
۴. حب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستماع مجل المشكلات بتفعيل الأحاسيس مثل الضن والاعتقاد والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة.
- ۲.۲. مراحل التفكير التأملي
- يمر التفكير التأملي بمراحل متعددة أوردها العفون (٢٠١٢)

وهي:

- أ- التأمل من أجل العمل: ويقوم المعلم وفقها باستخدام طرائق ذهنية بعد تحديد الأهداف المطلوبة، والنتائج السلوكية المطلوب تحقيقها.
١. الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة متنوعة لحل مشكلة ما والمرونة في التفكير، والأصالة والتفرد والجددة في التفكير.
- ب- التأمل أثناء العمل: وفيها يقوم المعلم باستخدام طرائق ذهنية واعية ليدرك وفقها أثر السلوكيات المتبعة في إنجاز المهام التعليمية، ليقوم بعدها باتخاذ إجراءات مناسبة وتعديلات على ممارسات غير مرغوب فيها أثناء العمل.
٢. الشعور بالمشكلة والبحث عن حل لها، ووضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه.
- ج- التأمل بالعمل: وفيها يتم إجراء عمليات تفكير منظمة، وبها يعي المعلم النتائج المترتبة على سلوكياته، والقيام بعمليات التحليل والنقد والتغذية الراجعة، ليضع بعدها القرارات الأكبر قبولاً.
٣. التمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق والتأكد من صحتها.
٤. التأكد من مصداقية المعلومات والتعرف على المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي، والعمل على توليد الأفكار.
٥. وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة بعد التحري والتحيص والتدقيق والمراجعة وتخمين الإجابة الصحيحة.
٦. إصدار حكم من جانب الشخص الذي يمارس التفكير الذي اختاره الباحث وهو: وصنفها عفانة واللولو (٢٠٠٢) إلى خمس مهارات وهو التصنيف الذي اختاره الباحث وهو:
- ٣.٢. مهارات التفكير التأملي
- يوجد عدة مهارات للتفكير التأملي، وإن اختلفت من وجهة نظر إلى أخرى، إلا أن معظمها يتفق في النقاط التالية كما ذكرها. (ابراهيم، ٢٠٠٦) وهي:

١. التأمل والملاحظة: وتعني الرؤية البصرية الناقدة، والقدرة على تأمل وتحليل وعرض جوانب المشكلة والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة بصرياً.
٢. الكشف عن المغالطات: أي القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهمات.
٣. الوصول إلى استنتاجات للمشكلة: أي القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها والتوصل إلى فرض الفروض والتوصل لحلول مناسبة.
٤. إعطاء تفسيرات مقنعة: أي القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.
٥. وضع حلول مقترحة: أي القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة منطوية وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة. وصنفها ابراهيم (٢٠١١) إلى خمس مهارات أيضاً:
١. تحديد السبب الرئيس للمشكلة: أي القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقة لتحديد السبب الأساسي الذي أدى لحدوث المشكلة.
٢. تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة: أي القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما أو تناول موقف ما.
٣. التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة: أي القدرة على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف، بحيث يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة عليه.
٤. تقديم تفسيرات منطقية: أي القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف

تقييمها، ويسهم في تنمية قدرة الطلبة على التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، ويساعد في زيادة قدرة الطلبة على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وبتيح فرصاً واسعة لتطبيق استراتيجيات تفكير جديدة في المواقف غير المألوفة. (الحارثي، ٢٠١١).

لقد بدأ ديوي الذي يعتبر أبو التفكير التأملي وأحد أهم منظره في كتابه كيف نفكر (How we thinking 1933) التحدث عن أهمية التفكير التأملي بأنه يؤدي إلى تعليم نوعي الطلبة، وأنه يستخدم لتدريس المواد الأكثر عمقاً، والتي تحتاج إلى استخدام قدرات عقلية عالية المستوى، وأنه يؤدي إلى حل بعض مشكلات التعليم. (Kim, 2005).

ويشير ديوي إلى أن التفكير التأملي يحتاج إلى الرغبة في التقييم والتطور بشكل مستمر وبشكل شخصي، واستخدام المرونة والإدراك الاجتماعي، وتطبيق التحليل الدقيق، واستخدام التفكير التأملي يستطيع المعلم من دمج المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ومن خلال تشكيل روابط بين المعلومات، يستطيع المعلم تشكيل معرفة جديدة، ومن هنا يصبح التفكير التأملي طريقة مميزة للتعليم،

المشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسير منطقي لذلك.

٥. تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة: أي القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة، من خلال المعلومات المتوافرة عن طبيعة المشكلة وخصائصها وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لها.

٤.٢. أهمية التفكير التأملي

تظهر أهمية التفكير التأملي من خلال النظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته، وكذلك تيسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تنامي أهمية التفكير التأملي في التعليم، لمساعدة الطلبة في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلبة على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، وينمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي المستقل فهو يعلمهم كيف يتعلمون وكيف يعتمدون على أنفسهم في جميع المعلومات وفي

القضايا التي تواجهه، فالتفكير التأملي من الخبرة في التعمق والتبصر حول هذه المشكلات مما يؤدي لحلها، وتمكين المتعلم من تبني بعض الآليات للتغلب على التعليم، والمساعدة في مواجهة الكثير من الصعوبات المرتبطة بالتعلم بتوفير الكثير من الحلول المناسبة لها، ويعمل التفكير التأملي على إحداث نقلة نوعية في التعليم.

بالإضافة لما سبق فإن أهم ما يقدمه التفكير التأملي للطالب هو إعطائه إحساساً بالسيطرة على تفكيره، واستخدامه بنجاح لحل المشكلات، وتعزيز ثقته بنفسه، وتذليل الصعاب التي تواجهه في دراسته، وتنمية الإحساس بالمسؤولية ورفع مستوى الإدراك والتعامل بإيجابية مع المشكلات للبحث عن حلول لها بطرق سليمة. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

٥.٢. الدراسات السابقة

يشتمل هذا الجزء على بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات صلة بموضوع الدراسة والذي سعى الباحث إلى الإطلاع عليها، وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، وتحديد منهجها؛ فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسات والتي قد تفيد في بناء الدراسة الحالية،

معمدة على منهجية علمية تأملية دقيقة قابلة لتطبيق، غير تلك الطريقة المعتمدة على الحفظ والتي لا تستخدم التفكير بشكل فعال. ويعمل التفكير التأملي على تثبيت المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة كما يعمل على إثارة التفكير النقدي وتنمية لدى الطلبة، ويساعد في زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني والتفاعل أثناء التعلم بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم، وقد ذكر (ديوي) أن نوع التفكير التأملي للشخص يأتي من خلال تنظيم خبراته وتأملها بما يمكنه من رسم منظوره في التعليم من جديد، وتكمن أهمية ذلك في وجود علاقة مشتركة بين التعليم التأملي والتطور المهني للمعلم والمتعلم، وبالتالي فإن ممارسة التفكير التأملي تكسب الطلبة القدرة على ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق والارتقاء بالتفكير، وتطبيق استراتيجيات محددة على مهمات جديدة لم يسبق لها مثيل مع فهم التفكير الخاص بهم. (العارضة، ٢٠٠٨).

ويضيف خوالدة (٢٠١٠) أن التفكير التأملي يزود المتأمل بآليات تعلم جديدة، ويقلل من الاندفاع، مع تحسين مهارات حل المشكلات، ويساعد الطالب على التحليل والعمل على حل جميع

وهدفت دراسة المرشد (٢٠١٤) إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرف الفروق بينهم في مستويات التفكير التأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث، وقد اختار الباحث لدراسته المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (١٦٤٨)، طالباً وطالبة موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، وأسفرت النتائج أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (٧٥%)، ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداء الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

وتأصيل إطارها النظري، ومن ثم إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال في تلك المرحلة. وسيتم تناول الدراسة بالطريقة العلمية الحديثة حسب تسلسلها الزمني وهو من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى الأستاذ (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلم العلوم عند تنفيذهم المهارات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية في المرحلة في مدارس وكالة الغوث في غزة. وتكونت عينة (١٨٠) معلماً ومعلمة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية يقل عند المعدل الافتراضي (٧٠%)، وأنه لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها .

درجات على الطلاب على مقياس الدافعية لتعلم تعزى إلى البرنامج التدريبي على مهارات التفكير التأملي .

وهدفت دراسة التكريري(٢٠١٧) إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التاريخ في مديرية تربية صلاح الدين لمهارات التفكير التأملي . ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي . ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وزعت على عينة الدراسة والمكونة من (١٢٠) من معلمي التاريخ في قضاء تكريت وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي تاريخ لمهارات التفكير التأملي في مديرية تربية صلاح الدين جاءت مرتفعة من وجهة نظرهم، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التأملي في مديرية تربية صلاح الدين ككل يعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة الوظيفية، المؤهل العلمي) .

وأجرى ديمر (Demir, 2015) هدفت الدراسة إلى تحديد وتقييم مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير التأملي لدى المعلمين المرشحين لتدريس مادة العلوم في تركيا . استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مرشحاً مدرسياً مسجلين في قسم تدريس العلوم في جامعة تركيا، ويتم إعداد استبانة تضمنت مهارات التفكير النقدي والتأملي وفق مقياس جامعة كاليفورنيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة ميلاً قوياً للمعلمين تجاه التفكير النقدي والتأملي باستثناء بعض الفقرات مثل إجراء المقارنات وتقديم الحلول، والتوصل لحلول مختلفة .

كما جاءت دراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥) لتتخصص مدى فعالية برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير التأملي على دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة قصيم، وذلك للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١٣م)، وقد تم اتباع التصميم التجريبي وإجراء القياس على الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعده، واختار الباحثان عينة عشوائية تكونت من (٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف التاسع في الكويت بحيث يتم معالجة الموضوعات الموجودة لتعزيز تنمية مهارات التفكير التأملي .

وهدفت دراسة (الكبيسي، ٢٠١٧) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، استخدم المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مهارات التفكير التأملي موزعة على خمسة مجالات وهي: (مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيرات الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحث ما يلي:

هدفت دراسة (السعيد، ٢٠١٧) إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى معرفة فيما إذا كانت هناك اختلافات في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية (نوع الوظيفة، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال الاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وقام الباحث باختبار عينة عشوائية مكونة من (١١١) معلماً ومعلمة، و(٩) مشرفات ومشرفين تربويين، وتوصلت الدراسة إلى أن تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين جاءت بدرجة عالية، كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها ضرورة تقييم

من المعلمين، وتميزت الدراسة الحالية بأنها اختيار معلمي الاجتماعيات.

٣. إجراءات الدراسة

١.٣ منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو منهج البحث الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، إذ قام الباحث بوصف درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي وذلك في ضوء نتائج الاستبانة، إذ تم جمع بيانات وصفية حولها وتحليلها، والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج لتعميمها، وذلك عن طريق جمع المعلومات من خلال استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، ومعالجتها باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة.

٢.٣ مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات مادة الاجتماعيات في محافظة الأنبار، وفيما يتعلق بعينة الدراسة فقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل بعد استثناء (١٠)

تباين الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدف بعض الدراسات للتعرف على أثر التفكير التأملي كمتغير مستقل على متغيرات أخرى كدراسة الأستاذ (٢٠١١) وديمير (Demir, 2015) ودراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥)، في حين حاولت دراسات أخرى وصف مستوى فهم أو ممارسة التفكير التأملي مثل دراسة المرشد (٢٠١٤) ودراسة التكريتي (٢٠١٧)، وانفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي هدفت للتعرف على مدى ممارسة التفكير التأملي.

استخدمت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي مثل دراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥)، واستخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي مثل دراسة الأستاذ (٢٠١١) ودراسة المرشد (٢٠١٤) وديمير (Demir, 2015) ودراسة التكريتي (٢٠١٧)، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات الوصفية من حيث المنهج.

تباين الدراسات من حيث اختيار العينة حيث اختيار دراسة الأستاذ (٢٠١١) ودراسة المرشد (٢٠١٤) دراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥) عينة من الطلبة، بينما اختارت دراسة ديمير (Demir, 2015)، دراسة التكريتي (٢٠١٧) عينة

معلمين لغايات العينة الاستطلاعية؛ إذ قام الباحث بتوزيع (٢٠٤) صالحة للتحليل الاحصائي، وبهذا تكونت عينة الدراسة من
استبانة على معلمين مادة الاجتماعيات استرد منها (١٩٤) معلم ومعلمة ويوضح الجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة
استبانة، وبعد مراجعة الاستبانات تبين أن هناك استبانتين غير تبعاً للمتغيرات الشخصية.

الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	94	48.5
	انثى	100	51.5
	المجموع	194	100.0
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	50	25.8
	٥-١٠ سنوات	54	27.8
	١٠ سنة فأكثر	90	46.4
	المجموع	194	100.0

٣.٣. أداة الدراسة:

القسم الثاني: الاستبانة:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٤١) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ومن أجل تحليل البيانات والتعرف على درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الفقرات وذلك حسب الدرجات الآتية: درجة (١) تعبر عن قليلة جداً، درجة (٢) تعبر عن قليلة، درجة (٣) تعبر عن متوسطة، درجة (٤) تعبر عن كبيرة، درجة (٥) تعبر عن كبيرة جداً، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى كل مجال من مجالاتها؛ تم استعمال المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (٢):

لتحقيق أهداف الدراسة والحصول على نتائج دقيقة موثوق فيها، لابد من توافر أداة قياس مناسبة، لذا تم بناء الأداة اللازمة والمتمثلة باستبانة تضمن مجموعة من مهارات التفكير التأملي، من خلال الرجوع إلى المصادر والدراسات التي تناولت مهارات التفكير التأملي كدراسة التكريتي (٢٠١٧)، والبالغ عددهم (٥) مهارات أساسية، يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية، وقد تكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: بيانات المستجيبين التي تمثل المتغيرات الديموغرافية الآتية:-

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات)، (٥-١٠ سنوات)، (١٠ سنوات فأكثر).

الجدول (٢) توزيع الأوزان على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	١	٢	٣	٤	٥
مستوى الممارسة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

ثبات الأداة وثبات التطبيق:

يشير ثبات الاختبار إلى الاتساق في قياس الشيء الذي نقيسه أداة القياس، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة وثبات تطبيقها تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (10) معلم من مجتمع الدراسة وطبقت الاستبانة عليهم في المرة الأولى وبإشراف الباحث، ثم طبقت الأداة ذاتها للمرة الثانية وعلى العينة نفسها وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأولى وبإشراف الباحث أيضاً وبفارق زمني مدته (أسبوعان)، واستخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الثبات بين استجابات المفحوصين في التطبيقين على أبعاد الدراسة والأداة ككل، وحرصاً من الباحث على دقة الأداة فقد تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cranach Alpha) على جميع فقرات مجالات

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحث ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية (الشريفين والكيلاني، ٢٠٠٧):

طول الفترة = (الحد الأعلى للبدل - الحد الأدنى للبدل) / عدد المستويات

$$= \frac{3}{(1-0)} = \frac{3}{1} = 3.00$$

درجة موافقة منخفضة من ١ - ٢.٣٣ .

درجة موافقة متوسطة من ٢.٣٤ - ٣.٦٧ .

درجة موافقة مرتفعة من ٣.٦٨ - ٥ .

م.م. حسين عمران عبود السيلوي: درجة ممارسة معلمي . . .

الدراسة والأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (٣) الذي يوضح معاملات الثبات ومعاملات ارتباط بيرسون.

جدول (٣) معاملات الثبات (الفا كرونباخ) ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات الدراسة والأداة ككل (ن=١٠)

المجالات	معامل الثبات	معامل الارتباط
المعرفة ذات المعني	٠.٧٨	٠.٧٣
التفاعل مع الآخرين	٠.٧٣	٠.٧٤
مهارات حل المشكلة	٠.٧٥	٠.٧٢
الحوار التأملي حول الإنجاز	٠.٧٦	٠.٧٥
التغذية الراجعة	٠.٧٧	٠.٧٣
الأداة ككل	٠.٧٦	٠.٧٧

Amir & Souderpandian,) (٠.٦٠)

ولو أمعنا النظر في الجدول (٣) يمكننا أن نلاحظ ما يأتي:

(2002).

١. جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (الفا كرونباخ) كانت

٢. جميع قيم معاملات الارتباط باستخدام طريقة بيرسون

مقبولة لأغراض التطبيق، إذ إنها تراوحت بين (٠.٧٣-٠.

مقبولة إحصائياً لأغراض التطبيق.

٠.٧٨)، وقد أشارت الدراسات إلى قبول معاملات

٤.٣. خطوات إجراء الدراسة :

الثبات وجمعها قيم مقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت

معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات

- قام الباحث في البداية بتحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها ومتغيراتها.
- تم إعداد استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة لغايات جمع البيانات من معلمين مادة الاجتماعيات ومعلماتها.
- تم توضيح الإجابة على الأداة وجمع البيانات المتعلقة بذلك.
- جمع الأداة وتدقيقها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- تم تفرغ استجابات أفراد العينة، ثم ترميزها وإدخال البيانات باستعمال الحاسب الإلكتروني، ثم قام الباحث بمعالجة البيانات باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).
- ٥.٣ . المعالجة الإحصائية:
- اعتمد الباحث في تحليل البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على ما يأتي:-
- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation
- معامل ارتباط بيرسون (coefficient): للتحقق من ثبات الأداة وثبات تطبيقها.
- معادلة كرونباخ ألفا (Equation Cronbach alpha): لاستخراج معاملات ثبات أداة الدراسة مرة ثانية.
- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages): لتوزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Average and standar deviations): للتعرف على درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم.
- اختبار المقارنات الثنائية (T_test): للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) : للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (الخبرة).

٤. عرض نتائج التحليل الاحصائي ومناقشتها

١.٤. النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الاول : ما

درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية

لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات

الحسابية، والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين على

الفقرات التي تعكس درجة ممارستهم مهارات التفكير التأملي،

والانحرافات المعيارية كما هي موضحة في الجدول (٤).

يشتمل هذا الجزء على عرض وتحليل للبيانات التي تجمعت

لدى الباحث من خلال الاستبانة التي تم توزيعها على معلمين

الاجتماعيات وذلك للإجابة على الاسئلة التي وردت في هذه

الدراسة لغايات التعرف على درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات

لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مجال "ممارسة التفكير التأملي" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط

الحسابي

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٢	التفاعل مع الآخرين	4.15	0.54	مرتفعة
٢	٣	مهارات حل المشكلة	4.13	0.45	مرتفعة
٣	١	المعرفة ذات المعنى	4.12	0.50	مرتفعة
٤	٤	الحوار التأملي حول الإنجاز	4.06	0.50	مرتفعة
٥	٥	التغذية الراجعة	3.72	0.79	مرتفعة
		مجال "ممارسة التفكير التأملي" ككل	4.06	0.28	مرتفعة

المعلم والمتعلم، كما يمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ميل معلمي ومعلمات الاجتماعيات إلى تنوع الأساليب التربوية المستخدمة في تدريس طلبتهم إذ إنهم لا يفضلون إتباع أسلوب واحد في تدريسهم لمادة الاجتماعيات، وذلك تماشياً مع طبيعة الاجتماعيات التي تهتم بتنوع الأساليب التربوية لمراعاة خصائص النمو المختلفة العقلية منها والنفسية والوجدانية، ومراعاة مستوى الإدراك، فضلاً عن استخدام الحوافز المؤثرة والدوافع التي يمكن أن تثير المشاعر، وتهبئ النفوس للتلقي والتعلم.

لأعطاء صورة مفصلة عن درجة ممارسة التفكير التأملي، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات التفكير التأملي بشكل منفرد، وفيما يلي وصف للنتائج:

يظهر من الجدول (٤) أن درجة ممارسة التفكير التأملي لدى معلمي الاجتماعيات مع طلبة المرحلة المتوسطة العليا جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤.٠٦)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الأبعاد الفرعية لهذا المجال تراوحت ما بين (٣.٧٢ - ٤.١٥) بدرجة ممارسة مرتفعة لجميع الأبعاد، وجاء بالمرتبة الأولى بعد "التفاعل مع الآخرين" بمتوسط حسابي (٤.١٥)، وبالمرتبة الثانية جاء بعد "مهارات حل المشكلة" بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد "المعرفة ذات المعنى" بمتوسط حسابي (٤.١٢)، وجاء في المرتبة الرابعة بعد "الحوار التأملي حول الانجاز" بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، بينما جاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة بعد "التغذية الراجعة" بمتوسط حسابي (٣.٧٢).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي ومعلمات الاجتماعيات حول أهمية التفكير التأملي ومكانته لما يتركه في نفوس الطلبة من تفاعل نشط تبعدهم عن السامة والملل اللذين تولدها الأساليب الاعتيادية في التدريس، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استعمال التفكير التأملي بحكمة وتدرج يتوافق مع أهداف التربية الحديثة؛ إذ إنها تعزز من التفاعل الاجتماعي بين

١.١.٤. المجال الأول: المعرفة ذات المعنى

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مجال "المعرفة ذات المعنى" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٢	يمارس معلم الاجتماعيات نقل بعض القيم والعادات إلى طلابه بما يتناسب مع الإسلام.	4.59	0.58	مرتفعة
٢	١	يقوم معلم الاجتماعيات بتوضيح المعرفة التي سيعلمها لطلابه.	4.57	0.58	مرتفعة
٣	٥	يتقبل معلم الاجتماعيات الحوار مع الآخرين من أي موضوع كان.	4.43	0.75	مرتفعة
٤	٨	يكلف معلم الاجتماعيات طلابه بواجبات تعتمد على المبحث التقني.	4.41	1.22	مرتفعة
٥	٦	يتحمل معلم الاجتماعيات المسؤولية الكاملة في تدريسه وتعليمه للطلبة.	4.11	0.71	مرتفعة
٦	٤	يقارن معلم الاجتماعيات بين الاعتقادات الصحيحة والخطأ في العالم.	4.07	0.93	مرتفعة
٧	٣	يربط معلم الاجتماعيات بين خبرات الطالب السابقة واللاحقة.	4.00	1.01	مرتفعة
٨	٧	نجد عند معلم الاجتماعيات حُباً لمهنته واندفاعاً لها	3.80	1.56	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
		كرسالة مقدسة.			
٩	٩	يستخدم معلم الاجتماعيات تكنولوجيا التعليم في تدريسه الاجتماعيات.	3.11	1.91	متوسطة
مجال " المعرفة ذات المعنى " ككل					
			4.12	0.50	مرتفعة

نقل بعض القيم والعادات إلى طلابه بما يتناسب مع الإسلام " بدرجة ممارسة مرتفعة ، وبينما كان أداؤها للفقرة (٩) والتي تنص على "يستخدم معلم الاجتماعيات تكنولوجيا التعليم في تدريسه الاجتماعيات " بدرجة ممارسة متوسطة .

٢٠١٤ . المجال الثاني: التفاعل مع الآخرين

يظهر من الجدول (٥) أن درجة ممارسة مهارة المعرفة ذات المعنى جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤.١٢)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣.١١ - ٤.٥٩)، حيث كان أعلاها للفقرة (٢) والتي تنص على " يمارس معلم الاجتماعيات

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "التفاعل مع الآخرين" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٧	يوجه معلم الاجتماعيات طلابه للعمل في تجولات تعاونية لمعالجة بعض القضايا الفقهية والعقيدية المطروحة.	4.67	0.63	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
٢	٢	يذكر معلم الاجتماعيات بعض الممارسات الاعتقادية الخطأ المنتشرة في المجتمع ويقدم لها العلاج المناسب.	4.63	0.64	مرتفعة
٣	٦	يشارك معلم الاجتماعيات الدور في تعليم الطلبة ما بين التعليم من الطلبة والتعليم منه أحياناً حسب الوقت التعليمي.	4.28	1.03	مرتفعة
٣	٨	يدرس معلم الاجتماعيات وفقاً للنظرية البيولوجيا (وضع تاجات تعليميه لكل درس).	4.28	0.91	مرتفعة
٥	٩	ينتهج معلم الاجتماعيات الفرصة أمام بطيء التعليم كي يلتحقوا بالمستوى التعليمي مع زملائه.	4.17	0.93	مرتفعة
٦	١	يذكر معلم الاجتماعيات طلابه بالموضوعات الخاصة للتعامل مع الكتب المدرسية، وممتلكات المدرسة.	4.15	0.84	مرتفعة
٧	٥	يستخدم معلم الاجتماعيات الوقت الكافي في الحصة الدراسية لإيصال رأي الإسلام في القضايا المطروحة بفعالية.	4.09	1.03	مرتفعة
٨	٤	يستخدم معلم الاجتماعيات التفكير الناقد لتقد الاتجاهات والقيم السلبية المنتشرة في المجتمع.	3.89	1.37	مرتفعة
٩	٣	يربط معلم الاجتماعيات تدريسه بأمثله واقعيه من المجتمع الذي يعيشه.	3.17	1.52	متوسطة
		مجال " التفاعل مع الآخرين " ككل	4.15	0.54	مرتفعة

طلابه للعمل في جولات تعاونية لمعالجة بعض القضايا الفقهية والعقيدية المطروحة " بدرجة ممارسة مرتفعة ، وبينما كان أداها للفقرة (٣) والتي تنص على "يربط معلم الاجتماعيات تدريسه بأمثله واقعيه من المجتمع الذي يعيشه" بدرجة ممارسة متوسطة .

يظهر من الجدول (٦) أن درجة ممارسة مهارة التفاعل مع الآخرين جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤.١٥)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣.١٧- ٤.٦٧)، حيث كان أعلاها للفقرة (٧) والتي تنص على " يوجه معلم الاجتماعيات

٣.١.٤ . المجال الثالث : مهارات حل المشكلة

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمواقفة الأفراد المبحوثين عن مجال "مهارات حل المشكلة " مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط

الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٦	يركز معلم الاجتماعيات على الإجابات المتميزة ويكتبها على السبورة .	4.46	0.81	مرتفعة
٢	٣	يركز معلم الاجتماعيات في معالجة التدريس بالأساليب الاستقرائية القائمة من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة للقاعدة .	4.39	0.80	مرتفعة
٢	١٠	يعود معلم الاجتماعيات طلابه على التفكير بصوت عالٍ قبل تقديم الحلول المناسبة .	4.39	0.77	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
٤	٨	يعطي معلم الاجتماعيات المجال لكل للتعبير عن رأيه وفق ضوابط المشاركة الصفية.	4.33	0.97	مرتفعة
٥	٩	استخدام اسلوب الإقناع والتشويق في الحوار والوصول إلى الحق.	4.28	0.75	مرتفعة
٦	٢	معلم الاجتماعيات يستخدم كل الأفكار المطروحة داخل الصف ويناقشها بأسلوب مهني فعال.	4.17	1.02	مرتفعة
٧	٧	يستخدم معلم الاجتماعيات الرأي المخالف لرأيه ويناقشه حتى الوصول إلى الحل والحق.	4.11	0.97	مرتفعة
٨	٤	يقدم معلم الاجتماعيات لطلابه بدائل متعددة لبعض المشكلات المطروحة.	3.98	1.24	مرتفعة
٩	٥	يستخدم معلم الاجتماعيات الأسئلة ذات الأجابة المفتوحة في التدريس.	3.89	1.54	مرتفعة
١٠	١	يستخدم معلم الاجتماعيات استخدام مهاراته في حل المشكلة.	3.35	1.46	متوسطة
		مجال " مهارات حل المشكلة " ككل			
			4.13	0.45	مرتفعة

كان أعلاها الفقرة (٦) والتي تنص على " يركز معلم الاجتماعيات على الإجابات المتميزة ويكتبها على السبورة " بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة (١) والتي تنص على "يستخدم

يظهر من الجدول (٧) أن درجة ممارسة مهارات حل المشكلة جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤.١٣)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣.٣٥ - ٤.٤٦)، حيث

معلم الاجتماعيات استخدام مهاراته في حل المشكلة " بدرجة
 ٤.١.٤ . المجال الرابع : الحوار التأملي حول الإنجاز
 ممارسة متوسطة .

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "الحوار التأملي حول الإنجاز" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٥	يؤكد معلم الاجتماعيات أن التحديات القديمة هي مصادر جديدة للإبداع	4.76	0.48	مرتفعة
٢	٦	يستخدم معلم الاجتماعيات الفيديو والصور للتأمل وتحليلها قبل تقديم الحلول .	4.43	0.81	مرتفعة
٣	٧	يذكر معلم الاجتماعيات بعض القوانين والأنظمة الملائمة لرأي القرآن والسنة في بلده .	4.22	0.84	مرتفعة
٤	٣	يكون معلم الاجتماعيات متأمل : يعمل على مراجعة كل ما فعلته خلال اليوم الدراسي	4.20	1.19	مرتفعة
٥	٢	يشارك معلم الاجتماعيات في المناقشات التأملية باقتدار ومرونة	4.11	1.22	مرتفعة
٦	١	يشارك معلم الاجتماعيات في الحوارات المستمرة حول الانجاز الفعال	3.57	1.66	متوسطة
٧	٤	يكون معلم الاجتماعيات متأمل: يعمل على رفع مستوى التأمل لديه بوضع مقياس للإيجابيات والسلبيات	3.11	1.74	متوسطة
		مجال " الحوار التأملي حول الإنجاز" ككل	4.06	0.50	مرتفعة

عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣.١١ - ٤.٧٦)، حيث
 كان أعلاها للفقرة (٥) والتي تنص على " يؤكد معلم الاجتماعيات
 أن التحديات القديمة هي مصادر جديدة للإبداع " بدرجة ممارسة

يظهر من الجدول (٨) أن درجة ممارسة الحوار التأملي حول الانجاز
 جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤.٠٦)،
 كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة

م.م. حسين عمران عبود السيلاوي: درجة ممارسة معلمي . . .

مرتفعة، وبينما كان أداؤها للفقرة (٤) والتي تنص على "يكون معلم مقياس للإيجابيات والسلبيات" بدرجة ممارسة متوسطة.

الاجتماعيات متأمل: يعمل على رفع مستوى التأمل لديه بوضع ٥.١.٤. المجال الخامس: التغذية الراجعة

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال "التغذية الراجعة" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٤	يشارك معلم الاجتماعيات بالتغذية الراجعة الجوهرية حول بعض القضايا ذات الطبيعة الجدلية	4.11	1.18	مرتفعة
٢	٥	يصرف معلم الاجتماعيات النظر عن التغذية الراجعة السلبية من الآخرين	4.02	1.11	مرتفعة
٣	٦	يحلل معلم الاجتماعيات سير الأحداث الصفية، ويتأمل فيها ويعدلها	3.96	1.03	مرتفعة
٤	٢	يزود معلم الاجتماعيات المعلمين بتغذية راجعة فورية	3.57	1.72	متوسطة
٥	١	يزود معلم الاجتماعيات المعلمين بتغذية راجعة عن صحة أدائهم بهدف تشجيع تطورهم	3.39	1.63	متوسطة
٦	٣	يزود معلم الاجتماعيات المتعلقة بتغذية راجعة معلوماتية وليست تقييمية	3.26	1.58	متوسطة
		التغذية الراجعة	3.72	0.79	مرتفعة

ممارستهم لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير (الجنس،

الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار

(Independent Samples T-Test) لقياس الفروق

بين المتوسطات الحسابية لموافقة الأفراد المبحوثين على مهارات

التفكير التأملي تبعاً لخصائصهم الشخصية التي تمثل في (الجنس)،

كما تم أيضاً تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس

الفروق بين المتوسطات الحسابية لموافقة الأفراد المبحوثين على

مهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغير الخبرة، الجدول (١٠) يوضح

ذلك:

يظهر من الجدول (٩) أن درجة ممارسة التغذية الراجعة

جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣.٧٢)،

كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة

عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣.٢٦ - ٤.١١)، حيث

كان أعلاها الفقرة (٤) والتي تنص على " يؤكد يشارك معلم

الاجتماعيات بالتغذية الراجعة الجوهرية حول بعض القضايا ذات

الطبيعة الجدلية " بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة

(٣) والتي تنص على "يزود معلم الاجتماعيات المتعلقة بتغذية

راجعة معلوماتية وليست تقييمية" بدرجة ممارسة متوسطة.

٢.٤ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha=0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول

الجدول (10) نتائج اختبار (t) والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس

مهارة	مستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	Sig
المعرفة ذات معنى	ذكر	4.09	0.49	1.88-	0.07
	أنثى	4.63	0.28		
التفاعل مع الآخرين	ذكر	4.13	0.54	0.86-	0.40
	أنثى	4.41	0.45		
مهارة حل المشكلة	ذكر	4.13	0.43	0.13-	0.90
	أنثى	4.17	0.84		

م.م. حسين عمران عبود السيلاوي: درجة ممارسة معلمي . . .

0.98	0.03	0.49	4.06	ذكر	الحوار التأملي حول الإنجاز
		0.82	4.05	أنثى	
0.80	0.26-	0.79	3.71	ذكر	التغذية الراجعة
		1.00	3.83	أنثى	
0.23	1.23-	0.26	4.05	ذكر	الأداة ككل
		0.50	4.25	أنثى	

التخصص وتشابه المساقات في مختلف الكليات والجامعات بالإضافة إلى اشتراكهم في دورات تدريبية تعقدها وزارة التعليم لذا يحرصوا جميعهم على اكتساب مهارات التقييم وتطبيقها؛ مما يجعلهم متشابهين في وصف درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التأملي.

يظهر من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، إذ كانت جميع قيم (T) لمجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس غير دالة إحصائية، ويعزو الباحث ذلك إلى جميع المعلمين والمعلومات قد درسوا في نفس

الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لمهارات التفكير التأملي تعزى للخبرة

المهارة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
المعرفة ذات معنى	أقل من ٥ سنوات	4.21	0.42	1.33	0.27
	من ٥-١٠ سنوات	4.07	0.63		
	أكثر من ١٠ سنوات	3.87	0.51		
التفاعل مع الآخرين	أقل من ٥ سنوات	4.05	0.57	1.26	0.29

المهارة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الاحصائية
	من ٥-١٠ سنوات	4.30	0.42		
	أكثر من ١٠ سنوات	4.30	0.56		
مهارة حل المشكلة	أقل من ٥ سنوات	4.19	0.46	0.93	0.40
	من ٥-١٠ سنوات	4.13	0.48		
	أكثر من ١٠ سنوات	3.93	0.36		
الحوار التأملي حول الإنجاز	أقل من ٥ سنوات	4.10	0.45	0.77	0.47
	من ٥-١٠ سنوات	3.90	0.61		
	أكثر من ١٠ سنوات	4.16	0.54		
التغذية الراجعة	أقل من ٥ سنوات	3.67	0.77	2.29	0.11
	من ٥-١٠ سنوات	3.50	0.86		
	أكثر من ١٠ سنوات	4.26	0.54		
الأداة ككل	أقل من ٥ سنوات	4.07	0.29	0.14	0.87
	من ٥-١٠ سنوات	4.02	0.23		
	أكثر من ١٠ سنوات	4.09	0.35		

النتيجة إلى أن المعلمين والمعلومات على مختلف خبراتهم الوظيفية ومؤهلاتهم العلمية على قدرة على التحكم بمعارفهم وطرق اكتسابهم؛ إذ إنهم يتميزون بقدرة عالية على تفهم وتنوع ومواكبة الأحداث والاستفادة من المعلومات المتاحة؛ مما يجعلهم قادرين على

يظهر من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير الخبرة، إذ كانت جميع قيم (F) لمجالات الدراسة والأداة ككل غير دالة إحصائية ويعزو الباحث هذه

م.م. حسين عمران عبود السيلوي: درجة ممارسة معلمي . . .

- تنوع مصادر معارفهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على ممارسة مهارات التفكير.
- حرص القائمين على وضع المناهج في وزارة التعليم على توظيف مهارات التفكير التأملي في كتب الاجتماعيات وتنميتها لدى الطلبة.

٥. الاستنتاجات والتوصيات

١.٥. الاستنتاجات

- إجراء دراسات مماثلة تشمل مناطق تعليمية أخرى ومتغيرات دراسية جديدة.
- ارتفاع مستوى أفراد العينة في ممارسة التفكير التأملي ولجميع الأبعاد (التفاعل مع الآخرين، مهارات حل المشكلة، المعرفة ذات المعنى، الحوار التأملي حول الإنجاز، التغذية الراجعة).
- خلق البيئة التعليمية تخدم التفكير بأنواعه يجب أن تنهض في سياق عام، فالمدرسة بإدارتها وطاقمها يجب أن تعي أهمية التفكير ومن ضمنها التفكير التأملي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- ٢.٥. التوصيات
- وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
- محاولة استثمار مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين في تنمية بعض المهارات لدى طلبتهم مثل مهارات التفكير الناقد أو الإبداعي.
- إبراهيم، إلهام. (٢٠١١). دور معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي: دراسة ميدانية بمدارس محلية أمدرمان، أطروحة دكتوراه

القصيم. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٦ (١٥)، ٢٢١-٢٢٢

غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،

. ٢٧٢

السودان.

التكريتي، وضاح رجب حسن .(٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي

أبو جبين، عطا محمد . (٢٠١١). التفكير الإبداعي في اللغة

التاريخ في مديرية تربية صلاح الدين لمهارات التفكير

العربية - تطبيقات علمية-، ط١، الأردن: دار الحنين

التأملي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت،

لنشر والتوزيع.

المفرق، الأردن.

الأستاذ، محمود حسن .(٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير

الحارثي، حفصة .(٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية

التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة

التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى

جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، (١٣)١،

طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة،

. ١٣٢٩-١٣٧٠

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،

بلعوي، منذر يوسف، وأبو سليمان، بهجت عبد المجيد

السعودية.

.(٢٠١٥). أثر برنامج تدريس مهارات التفكير التأملي

حميد، شادي عبدالحافظ .(٢٠١٣). أثر أساليب التقييم البديل

في دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة

في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا

م.م. حسين عمران عبود السيلوي: درجة ممارسة معلمي . . .

معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين، رسالة

لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير

ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

السليتي، فراس محمود .(٢٠٠٦). التفكير الناقد والابداعي

الخوالدة، أكرم .(٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التقييم اللغوي في

واستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس المطالعة

تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة

والنصوص. ط١، عمان: عالم الكتب الحديث لنشر

المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير

والتوزيع.

منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

طاشمان، غازي مرسل .(٢٠١٠). التفكير الإبداعي في

الزعيبي، علي .(٢٠٠٩). مدى مراعاة كتب الرياضيات في

الدراسات الاجتماعية، ط١، عمان: دار جليس الزمان

المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التعليم الذاتي،

للنشر والتوزيع.

مجلة دراسات العلوم التربوية، (٣٦) ١٢، ٦٤-٧٩.

العارضة، محمد .(٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي

السعيد، عوض مبرد عوض .(٢٠١٧). درجة تضمين مهارات

على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية

التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع

الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي

في منطقة الجبراء التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر

- التطبيقي ومروتهن الذهنية، أطروحة دكتوراه غير
عادات، ميسر (٢٠٠٦). أثر استخدام طرائق العصف الذهني
منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- القبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير
عبد الوهاب، فاطمة (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض
استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية
التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب
الوطنية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة،
جامعة اليرموك، الأردن.
- الكبيسي، إبراهيم نافع (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة
الصف الثاني الثانوي الأزهرى، مجلة التربية العلمية،
٢١٢-١٥٩، (٨)٤.
- العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن،
رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
- عبيد، وليم وعفانة، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج
المدرسي، ط١، العين: مكتبة الفلاح.
- المرشد، يوسف بن عقلا (٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي
لدى طلبة جامعة الجوف، مجلة جامعة طيبة التربوية.
- العفون، نادية (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية
التفكير، ط١، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر
والتوزيع.

- awareness in the context of on line learning.** Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania state University.
- Lyons, N (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing **for professional reflective inquiry**, U.S.A: Sppringe.
- Demir, S. (2015). Evauation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science Teacher Candidates. **Journal of Education and Practice**, 6(18), 17-22.
- Kim, A.(2005). **Cultivating reflective thinking tool on learning performance and meta cognitive**